

CAPÍTULO

3

**La sobrerrepresentación de intelectuales, mujeres y
estudiantes de piel blanca en
La educación superior cubana:
un ejercicio de vigilancia epistemológica.
Tomando en serio a Pierre Bourdieu**

Eduardo Francisco Freyre Roach
Doctor en Filosofía, Profesor Titular¹
Universidad Agraria de La Habana (UNAH)

La sociología es en plenitud una ciencia, pero sí una ciencia difícil. (...) Hay para ello una buena razón: produce miedo porque levanta el velo de cosas ocultas, incluso reprimidas (...) Ella revela, por ejemplo, la correlación entre el éxito escolar; que se identifica con la inteligencia, y el origen social o, más aún, con el capital cultural heredado de la familia. Son verdades que los tecnócratas, los epistemócratas (es decir; buena cantidad de aquellos que leen la sociología y de los que la financian) no quieren oír.

Pierre Bourdieu

1 Es también Profesor Adjunto del Centro de Estudios de la Educación Superior Agraria (CEESA), de la UNAH. En el año 2007 defendió tesis de posdoctorado (“El abordaje fenomenológico-hermenéutico en la producción de tesis de doctorado en educación en el Estado de Sao Paulo”⁷) en Educación en la Facultad de Educación de la Universidad Estadual de Campinas (Unicamp), Sao Paulo, Brasil. Ha impartido cursos de lógica y epistemología de la investigación educacional y de filosofía y sociología de la educación. Es miembro del Tribunal Nacional de Filosofía y del Tribunal Nacional de Ciencias de la Educación.

Introducción

A pesar de que el sistema educacional cubano ofrece acceso equitativo y gratuito a la educación superior, se observa en los últimos tiempos la ocurrencia del fenómeno de la sobrerrepresentación en los centros universitarios de estudiantes procedente de la clase profesional, de mujeres, y de personas de piel blanca. Suscita gran preocupación oficial, académica y civil, que aumente la cantidad de estudiantes que no culminan los estudios universitarios. La política oficial encara estas problemáticas implementando medidas orientadas a la ampliación del acceso, al mejoramiento de la selección de la matrícula, y al perfeccionamiento del proceso docente-educativo. El propósito de esta ponencia es el análisis de dicha problemática a partir de la realización de un ejercicio de “vigilancia epistemológica”, inspirado en la perspectiva de la sociología crítica de Pierre Bourdieu, con énfasis en su teoría de la educación como instancia donde se ejerce la “violencia simbólica” y se reproducen las clases, sus desigualdades en cuanto a los capitales que se poseen (económico, social y simbólico), y relaciones de dominación entre ellas.

En Cuba, antes del triunfo de la Revolución en 1959, había tres universidades. Su cantidad se incrementó en los años posteriores a la Reforma Universitaria de 1962 y la creación en 1976 del Ministerio de Educación Superior (MES). Hoy en día existen alrededor de 64 centros de educación superior, donde se estudian 92 carreras universitarias.

Como se conoce, en el país el acceso a la educación en general, y a la educación superior en particular, es equitativo y gratuito². Se logra una tasa bruta de escolarización terciaria³ de un 63,2% (*Granma*, 2009); 60% de los jóvenes entre 18 y 35 años cursan estudios superiores⁴.

Actualmente 1 de cada 7 trabajadores, 1 de cada 17 habitantes, y el 5,4% de la población cubana, son graduados universitarios (Alegret, 2003); el 78,34% de los miembros de la Asamblea Nacional Popular también lo son (Comisión Electoral, 2008).

En cuanto a sus resultados, la política educacional cubana ha sido elogiada internacionalmente, inclusive por especialistas del Banco Mundial (BM) como Eric Swanson, jefe del Grupo de Datos sobre Desarrollo, y James Wolfensohn, presidente. Al respecto, declararon en el año 2001: “Cuba, a pesar de ser un ‘antimodelo’, viene saliendo mejor que casi todos los países pobres, en indicadores de salud y educación”.

2 El gasto total en educación es de 4.117 millones de pesos, y de esa cifra, 886 millones corresponden a la educación superior.

3 Representa la matrícula universitaria con respecto a la población entre 18 y 24 años.

4 Datos que Aurora Fernández, viceministra de Educación Superior, informó en la reciente Reunión de Ministros y Vicetitulares Latinoamericanos de Educación Superior, efectuada en el 2006, en la sede de la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco).

Últimamente existe preocupación estatal, civil y académica en torno a la sobre-representación no sólo de intelectuales y mujeres, sino también de personas de piel blanca, así también con relación al aumento de la deserción académica en los centros universitarios (Domínguez y Díaz, 1997; Morales, 2006; Hurrutiner, 2007; Espina, 2008).

El fenómeno social de la sobrerrepresentación de clase, género y raza en la educación, y su relación con el éxito académico, ha sido ampliamente abordado en las investigaciones sociológicas de Pierre Bourdieu y sus colaboradores. ¿Qué podría aportar la teoría sociológica crítica de Bourdieu al tratamiento científico, estatal, escolar y cívico de las mencionadas tendencias que se manifiestan en la educación superior cubana actual? Precisamente, esa es la cuestión fundamental sobre la cual gira este ejercicio de "vigilancia epistemológica", inspirado en Gaston Bachelard y en Pierre Bourdieu (Bourdieu, 2000).

Más allá de las estadísticas

No se trata sólo de ampliar el acceso a la universidad para lograr mayor equidad entre los ciudadanos. Va mucho más allá; se trata de minimizar las deserciones, lo que implica crear las condiciones que sean necesarias para que la inmensa mayoría de los que ingresen puedan exitosamente graduarse.

Juan Vela Valdés, ex ministro de Educación Superior

Algunas cifras apuntan hacia la tendencia de la sobrerrepresentación de estudiantes de procedencia social familiar intelectual-profesional, de mujeres, y de personas de piel blanca, así como a la incidencia de las bajas académicas en la matrícula de la educación superior. En los años sesenta los estudiantes de procedencia obrera y campesina representaron el 89% y el 62,2% en los años ochenta. Entre las décadas de los sesenta y los setenta las mujeres representaban el 40%, a inicios de los ochenta el 57%, y en los noventa el 70%, y se detecta en los noventa que los estudiantes de piel blanca constituyen la mayoría, en comparación con los de piel negra⁵. Por otra parte, 40 de cada 100 estudiantes que ingresan en los cursos regulares diurnos de los centros universitarios adscritos al MES no culminan sus estudios (Domínguez, et. al., 1989; Domínguez y Díaz, 1997; Morales, 2006; Domínguez, 2007; Hurrutiner, 2007; Domínguez, 2008; Espina, 2008).

Con respecto a estas cifras, el doctor Pedro Hurrutiner, director de la Sección de Formación del Profesional del MES, en un trabajo reciente donde se refiere a los desafíos de la educación superior formula los siguientes interrogantes: ¿Tienen todos los jóvenes de las universidades las mismas posibilidades de éxito? ¿Son

5 En Cuba hay 65% de personas catalogadas blancas, 10,1% negras, y 24,9% mestizas.

realmente culpables todos los jóvenes de los fracasos en sus estudios universitarios? ¿Quiénes fracasan y por qué? ¿Han sido capaces las universidades de trabajar adecuadamente las diferencias para reducir ese efecto, se tomaron todas las medidas, tanto individuales como grupales, para evitarlo? ¿Consideran los profesores el fracaso de un estudiante en la materia que él imparte, una frustración parcial de su obra educativa? Las acciones que se implementan para encarar estas preguntas se basan en la expectativa de garantizar calidad académica en condiciones de pleno acceso a la educación superior.

El reconocimiento oficial de estos problemas se articula con un conjunto de cambios institucionales y curriculares direccionados a su evaluación y solución. Entre éstos se tiene la “universalización de las universidades”, proceso que comenzó en el año 2001, consistente en la creación de Sedes Universitarias Municipales (SUM) que, a partir de 2009, al acoger también a las Facultades Pedagógicas de Medicina y de Deporte y Recreación, ubicadas en cada uno de los 119 municipios, se llaman Centros Universitarios Municipales (CUM). Con el advenimiento de estas entidades se viabiliza y amplía la oportunidad de acceso a las universidades a quienes por una razón u otra razón⁶ no pudieron ingresar ni continuar estudios en las sedes centrales, es decir, en los centros universitarios tradicionales de cada una de las 14 provincias que conforman la división político-administrativa del país.

Por razones obvias, asociadas a su carácter inédito e inicial, las SUM suscitaron dudas acerca del conflicto entre masividad de acceso y calidad académica. La política del MES en estas circunstancias se encamina al mejoramiento de la calidad de la selección, esto es, del ingreso, pero con el objetivo de un mejor diagnóstico sobre las posibilidades de los aspirantes, no con vistas a la exclusión de su acceso a los centros universitarios sino más bien de adaptar el trabajo pedagógico de las carreras a esas posibilidades y características diferenciales⁷.

Quienes aun así no puedan vencer el rigor de la enseñanza universitaria en la modalidad a la que ingresó, tienen otras posibilidades de lograr su sueño de graduarse en la educación superior, matriculándose en otras modalidades que le posibiliten estudiar a su ritmo y potencialidades. Puede, por ejemplo, pasar de una modalidad de tiempo exclusivo a otra de tiempo parcial, tanto tradicional como nueva. En los cursos de tiempo parcial cada estudiante puede avanzar a su ritmo, sin límites de tiempo para culminarlos; son menos presenciales y su carga semanal es menor (Hurrutiner, 2007).

6 Problemas familiares, dificultades para asistir a clases por la lejanía de la universidad, maternidad y paternidad “socialmente prematuras”, enfermedades, problemas económicos y sociales en la familia, obreros o campesinos con condiciones de cursar una carrera universitaria, etcétera.

7 Este enfoque se aplica también para los jóvenes con discapacidad que se matriculan en las universidades (Pérez et.al., 2008).

En julio de 2009 el MES anunció un conjunto de medidas dirigidas a la elevación del rigor de los ingresos, que sin detrimento de la política de pleno acceso a la educación superior, incidiera en la disminución de las probabilidades de fracaso, mortalidad y bajas académicas. Entre esas medidas, informadas por el ministro de Educación Superior, Miguel Díaz-Canel Bermúdez, se tiene que para acceder a la universidad será indispensable aprobar exámenes de español, historia y matemática; además, se estipulan exámenes de ortografía, indispensables para graduarse⁸. Una vez cursado el proceso de selección, en diversas universidades se ejecuta una estrategia con vistas a lograr mayores índices de permanencia y egreso.

Las estrategias de permanencia en las universidades por lo general contemplan un diagnóstico, un conjunto de acciones y un tratamiento pedagógico personalizado, según las carreras, y que abarca aspectos sociales, culturales, vocacionales, así como familiares, de quienes se matriculan⁹.

Todos estos problemas del acceso, la calidad académica y la permanencia en la educación superior se plantean en condiciones de las nuevas exigencias del desarrollo social, y también por los cambios que se vienen implementando en los planes de estudio. Merece destacarse en tal sentido el énfasis que hoy está teniendo la enseñanza activa, participativa, y la modalidad de estudios y actividades docentes "no presenciales", lo cual adiciona un conjunto de factores de riesgo académico a quienes se matriculan en los centros de educación superior. Factores familiares, comunitarios y escolares precedentes pueden incidir en el desempeño académico de los estudiantes en esas nuevas condiciones.

Por último, no se puede pasar por alto la relación que guardan todas estas medidas con el perfeccionamiento del sistema de acreditación de la calidad de los currículos, el proceso pedagógico, el escenario institucional, y las modalidades o programas de formación, superación y capacitación posgraduada. Para tales efectos se manejan criterios e indicadores cuantitativos y cualitativos que dan cuenta de la calidad de los recursos humanos (profesores y estudiantes), de la base material o infraestructura material para las actividades docentes, y de la gestión del proceso de formación, superación y capacitación profesional. Estos

8 El diagnóstico de gramática realizado a 150.655 estudiantes que cursaban los últimos años en las sedes universitarias en 2008, arrojó que 20.000 no aprobaron, y de ellos, 7.900 concluían sus estudios ese año. Quienes desaprobaron asistirán a clases de ortografía y redacción: si la aprueban, podrán concluir sus tesis y graduarse. Antes el español y la historia se exigían sólo a quienes optaban por carreras pedagógicas y de humanidades, y matemática a quienes ingresaban en carreras de ciencias naturales. Los exámenes se podían aprobar con 30 puntos de 100. Los matriculados en las SUM, y a través de otras fuentes como la del servicio militar, no tenían que realizar exámenes de ingreso a las universidades.

9 Consúltese a Jorge, M., "Acerca de la estrategia de permanencia en ciencias técnicas". Disponible en: <http://www.google.com.cu/search?hl=es&q=estrategia+permanencia&btnG=Bus>. También puede consultarse <http://www.bibliociencias.cu/gsd/collect/libros/index/assoc/HASH15d9.dir/doc.pdf> al respecto.

critérios están funcionando en la evaluación de las sedes universitarias centrales y municipales, y permiten detectar y resolver los problemas que afectan la calidad académica universitaria.

Como puede apreciarse, las estrategias ministeriales e institucionales para encarar la problemática de la sobrerrepresentación clasista parten del reconocimiento de que el origen social está incidiendo en el acceso, y que para atajar los desbalances en tal sentido se requiere, por un lado, ampliar el acceso y diversificar las modalidades de estudios, y por otro, mayor rigor en la selección, perfeccionamiento de los currículos y de las actividades docentes presenciales y no presenciales, así como la nivelación del aprendizaje (cursos introductorios). En la misma perspectiva se contempla la promoción de un clima institucional (residencial y áulico) que propicie la permanencia y la calidad académica universitaria.

La problemática en cuestión ha sido objeto de investigación. A partir de los noventa comienza la sociología cubana a tematizar y visualizar la sobrerrepresentación de profesionales, mujeres y personas de piel blanca en el sistema de educación superior. Ilustra este interés el trabajo de las sociólogas cubanas María Isabel Domínguez y María del Rosario Díaz (1997), del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS).

En *Educación e integración social de la juventud cubana*, la socióloga cubana María Isabel Domínguez trae a colación un conjunto de datos que reflejan la situación al respecto. Destaca que en los ochenta, bajo las condiciones de masificación educativa, la escolarización terciaria llegó a situarse cerca del 20% de los jóvenes entre 18 y 24 años. Para esa fecha la educación superior representaba el 8,3% del total de matrícula en las distintas enseñanzas, proporción que continuó ascendiendo hasta fines de la década, llegando a representar el 9,6% del total. En tales circunstancias emerge un desbalance entre la oferta de egresados y las demandas de la economía, así también en la pirámide de calificación con un nivel superior que no disponía de adecuadas proporciones en los niveles medio y básico. Entonces creció el rigor del ingreso y la selección, creció la enseñanza media técnico-profesional, y se revisaron los perfiles de muchas especialidades.

Con relación a este asunto, la autora plantea que por esa alta demanda, aunque la oferta de plazas para realizar estudios superiores continuó siendo elevada hasta 1991-1992, la mayor selectividad para el ingreso comenzó a dejar sus huellas en el acceso de diversos grupos sociales. Como resultado, comenzó a tener lugar un proceso de autorreproducción de los profesionales, es decir, el predominio de estudiantes cuyos padres fueron universitarios. Es precisamente en este contexto que se observa una reducción de profesionales procedentes de la clase obrera y campesina, del 89% en los años sesenta, al 62% en los ochenta.

En la enseñanza primaria, secundaria y preuniversitaria en el 2005 se aprecia que el 76,8% procedía de la clase obrera, el 14,5% de la campesina y el 8,6% de la intelectual; un 59,1% correspondía a mujeres (Canfus, 2006).

Para fines de ese período, casi el 40% de los estudiantes universitarios eran hijos de profesionales (Domínguez et.al., 1990). Esta concentración del estudiantado universitario en determinados sectores con mayores ventajas educativas, culturales y económicas tiene sus expresiones desde niveles de enseñanza inferiores —tal como ya se avizoraba en los ochenta—, solo que la reducción de la oferta educativa terciaria ha favorecido el fortalecimiento de *circuitos de excelencia* que inciden sobre la diferenciación posterior desde edades tempranas. Esos circuitos se originan en la familia y tienen una mayor expresión en los institutos preuniversitarios vocacionales (IPVCE), que es donde más se concentra el acceso al nivel superior.

La sobrerrepresentación de los hijos de los intelectuales y profesionales, y de mujeres, en el ingreso a la educación superior, también apunta a factores asociados tanto a la clase social como al mayor rigor en la selección.

Al entrar en el análisis de los noventa la autora destaca consecuencias subjetivas en la percepción social del papel de la educación; el sentido de ésta deja de ser el canal exclusivo de movilidad social y pierde su espacio como vía de acceso a un mayor nivel de vida, es decir, se deteriora su lugar como mecanismo favorecedor de estatus social. Estos procesos inciden en los cambios de la valoración social juvenil respecto de la educación. En las investigaciones sociológicas cubanas se constata que la educación en general sigue siendo valorizada sobre todo en sus funciones cognoscitiva, relacional, socializadora de hábitos, proporcionadora de estatus social, pero se ha desvalorizado o devaluado en parte su función económica, entendida como fuente de inserción laboral en determinada posición de la estructura ocupacional de la sociedad, a través de la cual se logra la emancipación económica.

Quizás este fenómeno esté asociado al hecho de que a un grupo importante de jóvenes varones no les incentive continuar los estudios y optan por oportunidades de trabajo atractivos desde el punto de vista salarial, en tanto que las mujeres jóvenes no tienen culturalmente sobre sí el peso del sustento monetario y entonces, dadas las oportunidades que brinda el sistema y las exigencias familiares, se propicia que culminen su carrera en los centros de educación superior.

Tomar a Bourdieu en serio

No se puede abandonar la producción cultural a la suerte del mercado o a la graciosa complacencia de un mecenas.

Pierre Bourdieu

Como se dijo, la problemática de la sobrerrepresentación de profesionales y mujeres se trata en los trabajos sociológicos de Bourdieu. Pero se podría hablar también de que Bourdieu proyecta una posición teórica y política muy familiar en Cuba y en el sistema de la educación superior: la referencia a Marx y la crítica al neoliberalismo.

En su *Contra el fatalismo económico* defiende la dimensión utópica contra el conservadurismo y el supuesto realismo económico fatalista neoliberal actual, que invoca la relación entre progreso, razón, ciencia y economía con vistas a “relegar el pensamiento y la acción progresiva a un estatus arcaico” y pauta el mercado financiero y la ganancia como árbitro fundamental de las cuestiones sociales. Bourdieu denuncia la paradoja del *laisser-faire* que el neoliberalismo esgrime y las consecuencias de los ajustes neoliberales, tales como la destrucción de los sindicatos, el desempleo masivo, el crecimiento de la inseguridad social y de delincuencia juvenil, crimen, drogas, alcoholismo, y la reaparición de movimientos políticos de corte fascista.

Bourdieu contrapone al conservadurismo neoliberal la necesidad de construcción de una voluntad utópica europea que redimensione el Estado, los sindicatos, el sistema educativo y la relación entre política económica y política social, al tiempo que demanda mayor intervención de la sociología en las decisiones políticas (en comparación con la economía). Al respecto dice: “Me gustaría plantear la pregunta acerca de los costos sociales de la violencia económica y por lo tanto intentar diseñar las bases para una economía del bienestar que tenga en cuenta todas las cosas que la gente que dirige la economía, y los economistas, excluyen de los cálculos más o menos imaginarios en cuyo nombre pretenden goberarnos”.

En una conversación que sostuviera con Hans Haacke habla de la función de los intelectuales de izquierda, en las condiciones del hundimiento de los regímenes socialistas, y defiende la idea de un intelectual más crítico y menos gestor al servicio del poder estatal, de ahí que se refiera a la necesidad de que el Estado entre a jugar su papel en las cuestiones sociales, que inclusive asegure el desarrollo de la cultura crítica contra el poder económico del mercado y también contra el poder político del Estado mismo. Aboga por “un pensamiento verdaderamente crítico que debe comenzar con una crítica de los fundamentos económicos y sociales del propio pensamiento crítico”, y demanda, con relación al desarrollo del

arte y la literatura, un reforzamiento de la ayuda estatal que contrarreste tanto al liberalismo como al estatalismo.

Otra de las entrevistas donde Bourdieu expresa su antineoliberalismo es la que sostuvo con Roman Leick y Dieter Wild, titulada "Los motivos de la ira"¹⁰, donde se refiere a las políticas de Margaret Thatcher y Felipe González, en el contexto de la propuesta alemana de un Deutsche Bundesbank, es decir, de un banco central que ofreciera una especie de unidad o unificación monetaria europea. Con relación a este asunto escribe: "Es una política unidimensional. ¿Por qué nadie habla de unificar las conquistas del Estado de bienestar en Europa y de que cada país cuente con los mismos derechos sociales? Hay que crear un poder [europeo] fundado en un Estado de derecho al que se supedita la economía a través de una estructura jurídica. La relación patrón-trabajador debe replantearse. Sobre todo, hay que controlar el *dumping* social porque es la causa del desempleo. Así mismo, habría que impulsar un pacto europeo de crecimiento económico y creación de empleos". Y vuelve a la denuncia del neoliberalismo como fatalismo económico que, a fin de cuentas, da al traste con las utopías sociales y hace retornar con nuevo atuendo el capitalismo salvaje o salvajismo capitalista.

En la referida entrevista, con respecto de la "muerte del Estado de bienestar" y sus consecuencias sociales, apunta: "En los Estados Unidos el hundimiento del Estado social —en realidad el Estado de bienestar nunca existió allí— va de la mano con el surgimiento del Estado policíaco. Desde hace más de dos años California gasta más en cárceles que en educación. Eso da mucho de qué hablar".

En la entrevista titulada "Los pobres ya no son haraganes, sino incultos", califica al capital financiero, a las grandes compañías de seguros y a los fondos de inversión y de pensión, como "una máquina infernal, sin sujeto, que impone sus leyes a los Estados mismos" y donde "la búsqueda del beneficio a corto plazo comanda toda la política de reclutamiento, la remuneración y la falta de planificación. Un mecanismo fundado en la institución de la inseguridad (...) de la precariedad". Se refiere también a la distribución del capital cultural y al racismo de la inteligencia asociado a los ajustes neoliberales.

El sistema social cubano, tanto en discurso como en hechos reales, se estructura por una lógica distinta al neoliberalismo. En medio de la crisis que padece el país, los fondos destinados a conquistas sociales como educación y salud, en vez de disminuir, han aumentado. Parafraseando a Bourdieu, el Estado cubano no ha

10 En esta entrevista Bourdieu ataca el discurso de Hans Tietmeyer sobre la desregulación del mercado financiero en Europa y las medidas de recorte neoliberal que han ocasionado desempleo. El texto salió en *Der Spiegel*, núm. 50, 1996, y fue traducido al español por Katja Benavides Kluck y Julio Antonio Fuentes. Disponible en: <http://www.fractal.com.mx/F4bourdi.html>.

renunciado al aumento de los capitales sociales y culturales, y los considera no sólo un derecho humano, sino también una condición importante para el desarrollo de la producción de bienes y servicios.

A Bourdieu también lo toma en serio la socióloga cubana Yisel Rivero Baxter en su trabajo “Cuba: ¿diferenciación social o desigualdad social?”, donde concentra su análisis en la problemática del consumo cultural en los individuos. Con relación a esto, dice:

En Cuba el consumo ha sido estudiado insuficientemente, debido, por una parte, a que en el pensamiento social y en las políticas implementadas se han considerado las relaciones objetivas como las esenciales y lo subjetivo como algo derivado, en este caso lo cultural, sin tener en cuenta su carácter constructor de la realidad, de forma tal que predominaba una centralidad en la dicotomía objetivo-subjetivo en las explicaciones de las relaciones sociales. Y por otra, a la fortaleza de las transformaciones llevadas a cabo por la revolución para ampliar el acceso al consumo cultural de los sectores populares, que si bien atenuaron las distancias sociales, invisibilizaron nuevos procesos de diferenciación, lo que implicó que éste no se configurara en un área en un área de investigación en sí misma, ni como componente importante de los estudios de la desigualdad (Rivero, 2006:212).

Refiriéndose al fenómeno de las desigualdades sociales, cita a la socióloga cubana Mayra Espina (2008), quien mediante un conjunto de puntos expresa la reestratificación social (clasista, de género y raza) que ocurre en Cuba, a raíz de la crisis de los noventa, como resultado adverso de las reformas económicas implementadas por el Estado para enfrentar esa situación.

En su estudio la autora justamente apela a Bourdieu para suplir esta carencia de estudios sociológicos cubanos; toma en consideración lo referente al capital económico y el capital simbólico, entendidos por él como principios de diferenciación. Y complementando los criterios de Bourdieu con los de Mayra Espina, una socióloga cubana observa que en las posiciones bajas y medias del espacio social se registra el mayor peso de la pertenencia al sector estatal, mientras que en el alto, el del sector informal. En esta categoría el intelectual del sector estatal está mayormente determinado por su capital cultural y social. Otros resultados de su estudio indican que los ocupados del sector estatal son más propensos a situación de riesgo y vulnerabilidad, y que el factor de diferenciación social tiene como fuente fundamental los ingresos, los cuales no siempre se corresponden con la cualificación de los individuos.

Su investigación se dedica una buena parte a visualizar las diferencias en cuanto a los consumos culturales, labores y *hobbies* que acostumbran en el tiempo libre y en vacaciones. La autora puntualiza: “Si comparamos las cosas que les gustaría hacer y las cosas que realmente hacen, entre los dos grupos, es oportuno destacar

que el segundo realiza actividades de su interés y lo que para ellos es algo habitual para el otro es una añoranza, aunque muchos de esos deseos se ven frustrados, precisamente por los bajos ingresos". Esas prácticas no sólo dependen del capital económico, sino también del cultural. Todo depende de criterios como, por ejemplo, la selección de las películas, las prioridades en cuanto a género, los motivos (entretenimiento o profundidad del contenido). Lo mismo acontece con la lectura y las manifestaciones artísticas. En todos estos escenarios el acceso a los bienes es diferente según el capital económico que se posea.

Una de las conclusiones de este estudio se presenta como corroboración del planteamiento de Bourdieu acerca de la doble dimensionalidad en la apropiación de un bien cultural, en lo que atañe a la necesidad de determinado capital económico y cultural. Sin embargo la autora deduce que el primero tiene un mayor peso, pues tal como se ha mostrado, aun cuando cuenten con el capital cultural necesario para interactuar con los bienes culturales, su total disfrute estará en dependencia de la solvencia económica del individuo". De ahí que la autora concluya también lo siguiente: "(...) se refleja cierta contradicción en la realidad cubana, pues se definen e implementan políticas educativas y sociales en aras del desarrollo del capital cultural de las personas, mientras que su capital económico no es priorizado con la misma fuerza, lo que conlleva en muchos casos a una disparidad en el progreso de ambos, mediando en sus consumos culturales (...).

A fin de cuentas, su estudio coincide con la hipótesis bourdiana de que los consumos culturales se perfilan como un espacio de desigualdad social donde, "si bien la posesión de un alto capital cultural favorece un mayor disfrute de los bienes que ofrecen, no determina su uso".

¿Estaría Bourdieu en línea con esa centralidad o preponderancia que se le otorga a lo económico? Philippe Corcuff, quien ha estudiado a fondo el entronque Bourdieu-Marx, destaca algunos puntos como la asimilación por Bourdieu de la noción de totalidad, y el énfasis en las dimensiones de dominación clasista y colectiva en las explicaciones de la sociedad en su conjunto y de los fenómenos sociales. Sin embargo, aclara que esa adopción se realiza sin caer en las interpretaciones objetivistas, economicistas, subjetivistas y voluntaristas inspiradas en Marx (Corcuff, 2002). El autor citado¹¹, además de hacer ciertas salvedades sobre los temas marxistas que están presentes en Bourdieu, sugiere la utilidad de sus conceptos no sólo por lo que hacen ver sino por sus zonas de sombra y sus insuficiencias, como se presenta en la epistemología sociológica que Bourdieu desarrolla con Jean-Claude Passeron.

11 Véase también Corcuff, Philippe, "Marx/Bourdieu: allers-retours sur la question des classes", Paris, en *ContreTemps* (éditions textuel), núm. 4, Paris, 2002.

Por otra parte, ciertos autores entienden que Bourdieu termina cayendo en la trampa del economicismo. Es el caso de Jeffrey Alexander, quien sugiere la asunción por Bourdieu de la interpretación althusseriana de Marx al decir que las estructuras simbólicas son tan reales y eficaces como las económicas (Gutiérrez, 2006). Justamente, esta dimensión simbólica de la sociedad y las relaciones sociales que se aprecia en Bourdieu constituye, según Jürgen Burchardt, una clave para entender por qué el sistema socialista cubano se mantiene en pie a pesar de colapsar el socialismo eurosoviético, del cual dependía económicamente en gran medida. En su “¿Deberían leer en Cuba a Bourdieu? Socialismo, estructura social y capital social” este sociólogo plantea que si seguimos las pautas establecidas por Bourdieu y otros sociólogos que trabajan el tema de las desigualdades y los cambios sociales, debemos admitir que

[...] en Cuba no existe hasta ahora ni desigualdad estructural, ni su forma materializada de exclusión social. El acceso a la dimensión del saber en la isla aún se distribuye de forma igualitaria y está socializada sin límites marcados. También impiden el aislamiento social la educación obligatoria general, el sistema de salud, el mínimo de abastecimiento estatal mantenido de forma regulada, y la promoción cultural. Estas ventajas sociales compensan aún la distribución asimétrica de los ingresos, dificultan la reproducción de la diferenciación social o étnica en la estructura social y, junto con la acción estatal, han impedido, hasta ahora, que la desigualdad se articule políticamente (...), y también constituyen una condición de estabilidad social y homogeneización política nacional (Burchardt, 2006).

Violencia simbólica, hábitus y reestratificación social

Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza.

Pierre Bourdieu

En los años noventa, en correspondencia con la apertura crítica de las ciencias sociales cubanas hacia ciertos temas, llevó a su fin la tabuización existente hasta entonces de tocar temas como el de las desigualdades y los fenómenos de estratificación, polarización, segmentación, fragmentación o procesos de diferenciación social (de clase, raza, género), y ya no sólo se colocaban en el plano económico, sino que también en los de lo cultural y educacional, esto es, en el acceso a los bienes espirituales o simbólicos, su apropiación y uso. Las transformaciones recientes que se implementan en la educación superior, unidas a las estrategias de permanencia acogidas por los centros universitarios, muy bien podrían encontrar fundamentación sociológica en Bourdieu.

Pero en Bourdieu se trata un tema que, a mi modo de ver, debería ser considerado en la explicación y solución del problema de la sobrerrepresentación de profesionales y

de mujeres en la educación superior cubana: el de la "violencia simbólica" que ejerce la escuela por medio del *hábitus* que inculca a través de los currículos explícitos y ocultos, y de las "acciones pedagógicas" y el "trabajo pedagógico", que le son afines.

Como se conoce, en Bourdieu y Passeron el concepto de *hábitus* alude a aquellas disposiciones o estructuras a menudo no conscientes que el individuo (*hábitus* individual) y los grupos (*hábitus* de clases) asimilan, adquieren, construyen o interiorizan en los contextos socializadores (familia, escuela, trabajo, etc.). A partir del *hábitus* los actores perciben, piensan, actúan y se exteriorizan de una manera que les es propia. Esos *hábitus* pueden cambiar o alternarse, cuestión que se alude en Bourdieu cuando, en sus últimos escritos, habla de "*hábitus* discrepante", por ejemplo: cuando una persona que procede de clase burguesa pasa a vivir en un ambiente de clase pobre, alterna ambos *hábitus* (Corcuf, 2002). En tal sentido, pudiera hablarse también de la alternancia entre el *hábitus* familiar y el *hábitus* escolar, el *hábitus* popular y el *hábitus* académico, en cuanto a experiencias de enseñanza y aprendizaje se trata¹².

Quizás la situación en que los profesores y alumnos se encuentran expresa elementos de ambos *hábitus*, reflejando bien este proceso, cual podría ser el caso de estudiantes que en determinados momentos requieran o pidan que el maestro se muestre como un padre o amigo cómplice, o cuando el docente proyecta un quehacer pedagógico paternalista (monológico, autoritario y bancario) o democrático (dialógico y participativo).

El trabajo pedagógico de inculcación de un *hábitus* que se hace en las escuelas y en la familia tiende, según Bourdieu, a garantizar su legitimidad, reproducción y durabilidad, atendiendo a los factores que definen las clases. Esos factores, que interactúan o se refuerzan, son no sólo económicos sino también sociales, ideológicos y culturales, que nos socializan o insertan socialmente en una clase dominante o en una clase dominada.

Obviamente existen relaciones de continuidad y ruptura, así como de condicionamiento entre el *hábitus* que se tiene y aquel que se adquiere al entrar en un nuevo escenario. Bourdieu y Passeron recalcan en su teoría e investigaciones que los *hábitus* que aprendemos al pertenecer a una familia y una clase determinan la asimilación del *hábitus* escolar académico. Se trata de la relación entre el *hábitus* ya inculcado y el que se quiere inculcar, lo cual podría interpretarse como que se pueden intercondicionar, es decir, que uno incida en el otro y viceversa. El trabajo de inculcación, para ser efectivo, ha de tomar en cuenta este factor de distancia entre los *hábitus*.

12 En tal sentido es sabido que el concepto de *hábitus* en Bourdieu contrapuntea con la idea filosófica de la preeminencia del sujeto y del mundo como representación, y también con la tesis conductista, que entiende la acción social en términos de la relación estímulo-respuesta.

Sería interesante hacer investigaciones que constaten si ese trabajo es de ruptura o de continuidad entre los *hábitus* y en qué medida incide en la eficacia de la inculcación que la educación superior cubana promueve.

El manejo de la ruptura entre los *hábitus* puede influir, igualmente, en la reproducción o reducción de las diferencias sociales. Son los casos a los cuales Bourdieu presta atención, en que el *hábitus* académico se presenta como legítimo, y el *hábitus* que trae el alumno como ilegítimo. Tras ese efecto de legitimidad se esconde la violencia simbólica, a través de la cual la escuela es una de las instancias que impone “a la fuerza” ciertos significados. Esa fuerza aumenta precisamente en la medida en que se disimula y se presenta como legítima, natural o racional.

Desde este punto de vista, todo sistema educacional, a través de la acción pedagógica y el trabajo docente, impone arbitrariamente la cultura de los grupos y clases dominantes, ya sea en el contexto social “externo” en que se inserta la escuela, como al interior de ésta.

Por lo tanto, se deshacen las pretensiones de neutralidad social, axiológica, ideológica y cultural de la escuela. De ahí entonces, también, que los problemas del acceso, el rendimiento académico, las dificultades en el estudio y la mortalidad académica (baja) asociada a las clases que portan un *hábitus* alejado del que inculca la escuela, se deben no a la desventaja del capital económico sino del capital social y cultural, reforzado justamente por la violencia simbólica que la escuela ejerce mediante el trabajo y los actos pedagógicos.

Esas acciones pedagógicas, al dimensionar el *hábitus* escolar que se quiere inculcar, dimensionan también de forma encubierta el *hábitus* de las clases cuyo capital simbólico está en línea con el de la escuela. Quienes se hallan en ventaja son también los elegidos, y pueden desenvolverse en la institución escolar con mayor soltura y oportunidades de éxito, y por lo tanto, serían los que, asimilando mejor el *hábitus* inculcado, se encontrarían en mejores condiciones de acceder a los escenarios laborales y de distracción en manos de la clase que ostenta el poder y que lo impone mediante la violencia simbólica de la escuela.

En buena lid, si en nuestro país se quieren homogeneizar los hábitos de quienes acceden a la universidad: hijos de obreros, campesinos, intelectuales, dirigentes, se deberían atender las desigualdades sociales que provoca, legitima y reproduce solapadamente el *hábitus* escolar y el trabajo de inculcación pedagógica.

Especialistas cubanos están sugiriendo la introducción de la dimensión de la violencia en los estudios educacionales cubanos, entendida preferentemente como una acción consciente y deliberada, y como ejercicio inadecuado de la fuerza (ante negociación), según la socióloga Clotilde Proveyer, o como resultado de

una presión social o estado de desespero, en opinión de Denia García Ronda. Por otra parte, el reconocimiento de que se trata de un comportamiento construido, cultural y aprendido, y no sólo físico, sino también lingüístico, abre las puertas a su crítica y deconstrucción.

La violencia epistemológica en la universidad y su incidencia en la reproducción social

Y pienso que si no empezamos a cortar la espiral de la violencia desde la educación, estamos condenados al fracaso.

Clotilde Proveyer, socióloga cubana

Basándome en este concepto, y asumiendo pautas del ejercicio de “vigilancia epistemológica”, propuesto por Gastón Bachelard, me atrevo a proponer la hipótesis de que un factor incidente en la reproducción de las ventajas y dominación socioclasistas en la educación es la “violencia epistemológica”. Me refiero a un *hábitus* predominante que se acompaña o lleva tras de sí una epistemología que precisamente conlleva a la legitimación y reproducción de ese *hábitus* o de ese capital cultural asociado a la clase intelectual. Esa “violencia epistemológica” suele ser inadvertida por los profesores y los directivos.

Es el caso típico que se puede dar en aquellas carreras universitarias que dentro del *hábitus* académico encuentran la descalificación abierta o solapada del saber popular, ancestral, tradicional de las clases obreras y campesinas. Al presentarse el saber científico como absolutamente superior a ese saber, ¿acaso eso no engendra desigualdades entre los hijos de campesinos y profesionales que ingresan a las universidades?¹³

En nuestro sistema de educación superior, a tono con el predominio que tiene la epistemología moderna y positivista, se es muy proclive a un trabajo pedagógico más bien ruptural, es decir, donde se propicia la ruptura “violenta” entre los *hábitus*. Lo mismo sucede en sentido inverso, cuando el educando inculca elementos del *hábitus* escolar o académico dominante en su medio de procedencia, esto es, en la comunidad y en su familia.

Y resulta que tras la supuesta universalidad de los conocimientos postulada por esa epistemología dominante se esconde la legitimidad y reproducción de la cultura profesional dominante, costando mucho trabajo entronizar el enfoque personalizado, tener en cuenta los estilos de aprendizaje, como el aprendizaje con ritmo propio, y la preparación vocacional, académica y profesional de los estudiantes. Digamos que en aras de esa universalidad cognoscitiva —que tiene que ver con la

13 Recuerdo en una ocasión que los estudiantes de arte se refirieron a las dificultades culturales de otras carreras y sin embargo ellos no conocían nada sobre cultura técnica, deportiva o agraria.

influencia de la concepción epistemológica o *episteme* moderna (baconiana y cartesiana) y positivista de la razón o de la racionalidad— se sacrifica, se devalúa y se descalifica la experiencia o *hábitus* familiar-popular de los hijos de obreros y campesinos, de quienes proceden de los territorios alejados de los enclaves de esa racionalidad.

Bajo esta concepción predominante en la educación superior, la calificación tiene que ver más con el saber adquirido que con la disposición o actitud del estudiante de obtenerlo, lo cual ocurre principalmente cuando el profesor, compulsado por los patrones de calidad institucional y ministerial, asume que quienes tienen conocimientos certificados están en mejores condiciones de aprender los saberes universitarios. De ahí que para ese *hábitus* dominante interese más el capital cultural que se posee o debe poseerse, según determinados criterios tomados arbitrariamente, que la capacidad expresa del estudiante para producir el saber en correspondencia con su experiencia vital.

Parafraseando a Bourdieu cabría decir que, en la medida en que el “campus universitario” sucumbe ante los embates estigmatizantes y marginadores de esa epistemología entronizada en el *hábitus* que inculca, reproduce las desigualdades, y por lo tanto, las desventajas de los estudiantes, ya no solo en cuanto al acceso, sino también a la permanencia y el egreso. Se trata de una violencia epistemológica que reproduce y legitima determinado régimen de dominación simbólica.

Esa violencia epistemológica está entretejida en el diseño curricular y en la implementación del currículo. Se impone el análisis crítico de esa violencia simbólica y epistemológica que se solapa en el currículo (sea explícito u oculto), para neutralizar los elementos que en sus marcos tributa a la reproducción de las desigualdades escolares de quienes ingresan, según su origen social.

Hay violencia epistemológica cuando un profesor se empeña en inculcar a los estudiantes que la veracidad de un contenido está totalmente garantizada, “está probado científicamente”, o “eso lo dijo una autoridad científica”. Así sucede también cuando inculca el dogma de que el conocimiento científico es absolutamente superior¹⁴ o da preferencia a una teoría y ridiculiza las demás. Se trata de una práctica muy común y que se refleja en los textos básicos de las asignaturas.

La violencia epistemológica se da, en esencia, cuando se reproduce una determinada visión de la realidad y el conocimiento mediante su imposición, esto logrado en una situación asimétrica de comunicación y poder donde la relación dialógica y de negociación está ausente.

14 Sobre el dogmatismo en la educación científica recomiendo dos obras de Paúl Feyerabén: *Contra el método* y *La ciencia en una sociedad libre*, donde se refiere a la imposición violenta del saber científico moderno sobre el saber tradicional.

Un autor que trata a fondo el tema de la violencia epistemológica en el currículo (Fernández, 1995) la define como "la percepción fragmentaria de la realidad en múltiples aspectos separados, aislados entre sí, que se traducen en una parcelación y fragmentación del saber", lo cual en el currículo se refleja en el "asignaturismo" y el "nociónismo".

Pero no se trata de la violencia con respecto a las realidades estudiadas, sino de lo que se le exige a los alumnos. Es cuando la fragmentación y el aislamiento operan en la clasificación y etiquetamiento de los alumnos en función de la calificación y las notas cuantitativas, centradas en un producto final. En otras palabras, cuando el alumno ejerce esa violencia que le inculcan respecto de la realidad, también es víctima de una violencia curricular epistemológica que lo compulsa a ello.

La sobrerrepresentación de mujeres y estudiantes de piel blanca en las universidades cubanas

No podría, sin embargo, sobreestimarse la importancia de una revolución simbólica que busca trastocar, tanto en los espíritus como en la realidad, los principios fundamentales de la visión masculina del mundo

No se excluye a negros y mestizos de las aulas, pero sí se les excluye del contenido de los programas de estudios y los planes de las asignaturas. Aunque al excluir al negro, estamos excluyendo al llamado blanco, porque esa es también su cultura.

Esteban Morales, investigador cubano

Según las citadas investigadoras sociólogas cubanas, a la par de la sobrerrepresentación de la clase profesional en la educación superior, se observa la sobrerrepresentación del género femenino, y de las brechas de género en materia de empleo, vulnerabilidad y empoderamiento. ¿Qué podríamos tomar de Bourdieu en el abordaje de este asunto?

La socióloga Dayma Echevarría describe dos tendencias. Una se refiere a la concentración de mujeres en sectores típicamente femeninos como los servicios, y la otra, en la escasa presencia de mujeres en puestos típicamente masculinos, como la dirección. Si en 1980 por cada 100 hombres ocupados, 10,7 eran dirigentes, y de las mujeres ocupadas solo 5,4 ejercían la dirección, en el 2002 por cada 100 hombres ocupados 12 son directivos, mientras que 6,7 mujeres se encuentran en igual posición (Echevarría, 2006:30).

En una investigación cualitativa que esta socióloga realizara en compañías de dos grupos empresariales, constata la existencia de factores y valores relaciona-

dos con la cultura organizacional que afectan el acceso de las mujeres a cargos de dirección, como el presentismo. “Puesto que el patrón de éxito del dirigente incluye una alta dedicación al trabajo, incluso en ocasiones por encima de la familia, la socialización genérica de las mujeres entra en contradicción con estas exigencia y hace que ellas prefieran autoexcluirse de las promociones jerárquicas” (Echevarría, 2006:40).

¿Qué puede estar incidiendo en la sobrerrepresentación de mujeres en la educación en general y en la educación universitaria en particular? Probablemente se entretejan diversos elementos, cada uno de los cuales se manifestará con más o menos fuerza, según los contextos.

En el trabajo de Dayma Echevarría se puede entrever el énfasis que se le ha venido dando en Cuba a la elevación del nivel de las mujeres y de las trabajadoras, como factor a tener en cuenta para explicar la sobrerrepresentación femenina en la educación.

A esto cabría agregar que la economía cubana experimenta un giro hacia los servicios, lo cual moldea el amplio el acceso de las mujeres a esta categoría ocupacional. La gran cantidad de mujeres técnicas y profesionales que se desempeñando en la salud pública, sobre todo en la atención de enfermería a pacientes, por demás una profesión que tradicionalmente la realizan ellas, es otro aspecto a tomar en serio. Algunas esferas de los servicios asimiladores de gran cantidad de mujeres son el turismo, la educación y la gastronomía, considerados empleos típicamente femeninos.

En el escenario institucional universitario habría que ver la representación femenina según los perfiles profesionales o carreras. Es el caso mencionado arriba: las mujeres representan mayoría en educación y enfermería.

Pienso que deben considerarse también otros factores asociados al periodo especial (de crisis económica) y a las representaciones sexistas vigentes en la sociedad cubana (cristiana latina, católica y socialista). Me refiero al hecho de que cuando se desató la crisis, en muchos de los hogares cubanos se hicieron sentir las presiones del sustento monetario, tradicionalmente recaído en los hombres. Lógicamente, ante tal presión, el acceso y la continuidad educativa se hacen más difíciles para ellos.

Por último, cabe considerar que en Cuba ha funcionado con éxito la insistencia social, institucional y familiar de que las mujeres alcancen los más altos niveles educacionales, como estrategia de emancipación social del poder masculino.

No es difícil darse cuenta de que al entrar en las universidades el género femenino es sometido a las embestidas de la violencia simbólica y epistemológica del centro universitario, el cual precisamente enmascara las brechas de género inherentes desde el currículo. Actualmente la epistemología feminista o los estudios de género suelen denunciar el sexismo presente en la enseñanza de las ciencias en las escuelas y en las tradiciones de investigación en los marcos de las comunidades e instituciones científicas¹⁵.

En cuanto al desigual acceso de las razas, se ha constatado:

- Mayor presencia de trabajadores blancos en labores ventajosas (turismo, empresas mixtas);
- Predominio de negros y mestizos en actividades de la industria y la construcción del sector tradicional;
- Mayor presencia de blancos en los grupos socioocupacionales calificados y de trabajo intelectual en el sector emergente;
- Aumento de la proporción de blancos a medida que se asciende en el nivel de dirección;
- Concentración de las remesas familiares en la población blanca;
- Sobrerrepresentación de la población negra y mestiza en las viviendas más desfavorecidas;
- Predominio, en las representaciones raciales, de una evaluación negativa hacia los negros y una positiva hacia los blancos, lo que opera como un factor de reproducción a escala simbólica de las desigualdades;
- Una proporción importante de estudiantes negros concluye sus estudios al finalizar el noveno grado, mientras que los mestizos tienen fuerte presencia en la enseñanza politécnica y los blancos son mayoría entre los estudiantes universitarios (Domínguez y Díaz, 1997; Espina, 2008).

El tema de las razas y el racismo, como dijera Esteban Morales en *Cuba: los desafíos del color*, probablemente sea el más complejo, "desconocido" y difícil de nuestra realidad social. "Eso parte de que hubo consenso generalizado de que la revolución había echado por tierra este problema". Hoy en día se reconoce la existencia de prejuicios y desigualdades raciales, no sólo en cuanto a representación se trata en el ámbito ocupacional, mediático, cultural, deportivo o educacional, sino también en cuanto a que los contenidos, o en términos de Bourdieu y Passeron, las estructuras simbólicas que se transmiten, silencian el conflicto, reducen el problema racial al clasismo; aluden a "lo cubano" excluyendo la consideración racial y etnocultural africana, etcétera.

15 Recuerdo a una alumna de mecanización que en el curso de ciencia, tecnología y sociedad presentó una ponencia acerca de que esa carrera y el sistema científico tecnológico al cual tributan pecan de sexismo a la hora del diseño de las maquinarias. Los varones trajeron a colación el dogma de la neutralidad ideológica y sexista de la ciencia. Lo mismo ocurre entre los estudiantes de la carrera de cultura física y deportes.

En Cuba la ideología oficial promovió lo que Cameron McCarthy en *Racismo y currículo* echa en cara a Bourdieu y Passeron acerca del privilegio que se le otorga al análisis de las clases y el aplazamiento de la cuestión de la desigualdad racial. No se trata de un enfoque desacertado, pues es verdad que “lo blanco se identificó siempre con la riqueza, el control de la economía, el privilegio, la cultura dominante, el poder. El negro, por su parte, se identifica siempre con la pobreza, el desamparo, las culturas sojuzgadas y discriminadas, la ausencia de poder. Lastres que aún no han sido superados y que todo parece indicar, determinadas fuerzas dentro de nuestro ambiente social aún pretenden perpetuar” (Morales, 2006).

Pero, siguiendo los razonamientos de Bourdieu y Passeron en torno a las desigualdades presentes en el plano simbólico en el *campus* escolar, es posible entender algunos de los asuntos que apuntan a la “violencia epistemológica” ejercida en la escuela e incidente en las ventajas o desventajas, sean clasistas, como vimos, o raciales, como se está sugiriendo ahora:

- 1) La historia escrita de Cuba continúa siendo en lo fundamental hegemónicamente blanca, existiendo aún muy poco de su contenido que exprese el papel desempeñado por los esclavos y la población negra y mestiza.
- 2) Las culturas “negras” que vinieron de África son recogidas casi que sólo en las bibliografías, como religión o folclor; casi nunca como filosofía, cosmogonía y pensamiento, existiendo pocas excepciones importantes al respecto.
- 3) A pesar de los esfuerzos realizados, la literatura y la intelectualidad africana son prácticamente desconocidas en Cuba.
- 4) Se sabe muy poco sobre la historia de los negros y mestizos que tomaron en masa muchos oficios, empleos, y se asentaron en ellos, durante los siglos XVIII y XIX, generando, particularmente en La Habana, una cierta clase media.
- 5) La familia negra o mestiza y sus redes de parentesco están casi ausentes de nuestra historia escrita, también con muy pocas y honrosas excepciones.
- 6) De la mujer negra y mestiza dentro de la sociedad cubana, durante el siglo XIX y principios del XX, e incluso hasta hoy, se conoce muy poco todavía (Morales, 2006).

Morales plantea:

“Nuestra educación no podría ser calificada como racista, por cuanto todas las personas, independientemente de su clase de procedencia o color de la piel, tienen acceso a ella, en igualdad de condiciones y tratamiento. Pero, mirando más profundo, observamos que los troncos formativos de nuestra nacionalidad y de nuestra cultura no se integran equilibradamente dentro del contenido de la educación que se imparte. No comparten por igual el contenido de nuestros planes de estudio y programas. Niños o jóvenes, blancos, negros y mestizos, no se sientan en las aulas a recibir una enseñanza que por igual los asuma como parte de una sociedad uniétnica

y multirracial. La respuesta, creemos, es bien sencilla: en nuestra educación aún son alimentadas las tendencias al "blanqueamiento".

Educamos eludiendo mencionar el color, con todas sus implicaciones, enseñanzas y reconocimientos. Por lo cual, querámoslo o no, en la práctica, ¿educamos para ser blancos? Porque, si aún vivimos en una sociedad que conserva y alimenta parámetros de hegemonía blanca y al educar no mencionamos el color, ¿para qué color educamos? Resultando entonces que no se excluye a negros y mestizos de las aulas, pero sí se les excluye del contenido de los programas de estudios y los planes de las asignaturas. Aunque como expresamos, al excluir al negro, estamos excluyendo al llamado blanco, porque esa es también su cultura. Creyendo que con ello se hace un bien. Pero lamentablemente, estamos desconociendo, que poco importa que dos niños de color diferente sean amigos, anden de la mano en la escuela, incluso lleguen a tener relaciones amorosas, si sentados en el aula no reciben contenidos académicos que por igual los asuma y presente mutuamente como forjadores de una nación uniétnica y multirracial. Cuando crezcan, lo más probable es que cada uno tome su camino. Podrán salir de ese experimento algunos matrimonios interraciales, pero no habremos avanzado mucho, ni todo lo que hubiéramos podido. En realidad, todo ello concluye, lamentablemente, en un ambiente social que tiende aún a transmitir a los negros y mestizos, a todos en general, que es mejor ser blancos (Morales, 2006).

A fin de cuentas, parafraseando al autor, se puede decir que en un contexto hegemónicamente blanco se transmiten discursos universalistas y una epistemología que, al desplazar la alusión a las diferencias raciales, las refuerza. Lo mismo que sucede con la marginalización o descalificación epistemológica de la experiencia obrera y campesina.

Conclusiones

Importante es empezar a desmontar todas esas estructuras que hacen que, con la educación y con el aprendizaje, vayamos legitimando la violencia.

Clotilde Proveyer¹⁶

La sobrerrepresentación de los intelectuales, mujeres y personas de piel blanca en la educación superior en Cuba es un fenómeno social que se debe analizar más allá de las circunstancias clasistas, sexistas y raciales, imperantes en el país durante la época colonial y poscolonial, antes del triunfo de la revolución de 1959, y que en medio de este proceso subsiste, en particular en el ámbito educacional.

En cuanto a la sobrerrepresentación de mujeres se manifiesta una ruptura histórica, pero, al igual que ocurre con la sobrerrepresentación de intelectuales y personas de piel blanca, se impone, tomando en serio a Bourdieu, analizar el papel de la escuela como instancia de reproducción socioclasista, de relaciones de domina-

16 Intervención que hiciera en el debate "La violencia como fenómeno cultural", auspiciado por la revista *Temas*, el 29 de septiembre de 2005.

ción y de las desigualdades sociales, dada la violencia simbólica ejercida a través del *hábitus* escolar (que disimula la relación de fuerza) y las acciones y trabajos pedagógicos realizados al amparo de la autoridad pedagógica.

Por lo tanto, si se quieren revertir esas tendencias es necesario trabajar por el desmonte de ese *hábitus* y transparentar la relación de fuerza que se disimula a través de la violencia simbólica asociada y entronizada en lo que Husserl llamaría mundo de la vida, o “experiencia dóxica”, en términos de Bourdieu en *La dominación masculina*. Se trata, también en términos de Bourdieu, de proyectar acciones políticas capaces de enfrentar el “orden simbólico dominante”, es decir, la “eficacia simbólica” del orden social.

En el caso de la ocurrencia de estos fenómenos en Cuba, debe considerarse que esa violencia simbólica ocurre tanto a nivel reflexivo como no reflexivo, por lo cual es necesario seguirle la pista. Su fuerza radica también no sólo en que se le otorga legitimidad y se disimula, sino también en que se ritualiza¹⁷, y suele manifestarse de forma sutil, “como el hecho de levantar la voz. Si yo tengo la voz más gruesa que una persona que la tiene más débil, puedo ejercer más violencia sobre ella; tan sutil como, en un aula, defender una posición airadamente”¹⁸.

La experiencia cubana le da razón a Bourdieu cuando plantea que la liberación de las víctimas de la violencia simbólica no puede lograrse por decreto, y que en todo caso, una revolución simbólica —léase también epistemológica— es algo a tomar en serio en la lucha por la emancipación social y la erradicación de las desigualdades y diferencias.

17 Para tratar este tema de la “ritualización de la violencia” en la educación, no hay nada mejor que consultar al sociólogo francés Michel Maffesoli, cuyos trabajos en tal sentido se inspiran en la fenomenología de Edmund Husserl, Martin Heidegger y Maurice Merleau-Ponty.

18 Ingrid Piedra, en debate “La violencia como fenómeno cultural”, *Temas*, 29 de septiembre de 2005.

Bibliografía

- Bourdieu, Pierre. (2000). "¿La sociología es una ciencia?", entrevista a Pierre Bourdieu, publicada en *La Recherche*, núm. 331. Traducción: Manuel Antonio Baeza R. Disponible en: <http://www.udec.cl/~alas/revista/libros/bordieu.htm>.
- Burchardt, Jürgen. (2006). "¿Deberían leer en Cuba a Bourdieu? Socialismo, estructura social y capital social". Disponible en: [www:http://pdf2.biblioteca.hegoa.efaber.net/ebook/6151/deberian_leer_en_Cuba_a_Bordieu.pdf](http://www.hegoa.efaber.net/ebook/6151/deberian_leer_en_Cuba_a_Bordieu.pdf).
- Canfus, Jaime. (2003). Situación presente de la educación de las personas jóvenes y adultas en Cuba. CREFAL. Disponible en: http://www.crefal.edu.mx/descargas/informes_nacionales/cuba.pdf.
- Comisión Electoral Nacional. (2008). "Parlamento cubano representa a diversos sectores sociales". Disponible en: <http://www.radiobayamo.icrt.cu/noticia.php?id=1700>.
- Corcuff, Philippe. (2002). Aspectos desconocidos de la sociología de Pierre Bourdieu (1930-2002): de la renovación posmarxista de la crítica social al tratamiento de la singularidad individual. Disponible en: www.vientosur.info/documentos/Corcuff.pdf.
- Domínguez, María Isabel. (2007). "Acceso a la educación y cuestiones de género en Cuba". Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/0508D007.pdf>.
- _____. (2008). "Educación e integración social de la juventud". Disponible en: http://www.docstoc.com/docs/downloaddoc.aspx?doc_id=3255066.
- Domínguez, María Isabel; Díaz, María del Rosario. (1997). "Reproducción social y acceso a la educación en Cuba", La Habana: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.
- Domínguez, María Isabel; Ferrer, M. E; Valdés, M. V. (1989). "Diferencias y relaciones generacionales en la clase obrera y los trabajadores intelectuales", La Habana: CIPS.
- _____. (1990). "Interrelaciones clasistas y generacionales en la población cubana", La Habana: CIPS.

- Espina, Mayra. (2008). “Viejas y nuevas desigualdades en Cuba. Ambivalencias y perspectivas de la reestratificación social”, en *Nueva Sociedad*, núm. 216.
- Fernández Herrera, Alfonso. (1995). “Violencia estructural y currículo orientado a la paz”, en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 22, pp. 21-38.
- Vecino Alegret, Fernando. (2003). “La universidad a las puertas del nuevo siglo: una visión desde Cuba”. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001172/117243S.pdf>.
- Granma. (2009). La Habana, año 13, núm. 204.
- Gutiérrez, Alicia B. (2006). “Por una ciencia como las demás”, en *Revista de Antropología Social*, vol. 15, Madrid: Universidad Complutense, p. 11.
- Horrutiner Silva, Pedro. (2007). “El problema de la calidad, el acceso y la pertinencia”, en revista *Pedagogía Universitaria*, vol. XII, núm. 4. Disponible en: www.nuso.org.
- Morales, Esteban. (2006). “Cuba: algunos desafíos del color”. Disponible en: <http://www.afrocubaweb.com/News/algunoisdesafios.pdf>.
- Pérez, Dora; Barrio, Margarita; Cabrera, Ohilda; Padilla, Óscar. (2008). “Jóvenes con discapacidad en la universidad: ¿sólo enfrentan las barreras arquitectónicas?”.
- Rivero Baxter, Yisel. (2006). “Cuba: ¿diferenciación cultural o desigualdad social?”, en Alain Basail Rodríguez (coordinador), *Sociedad Cubana Hoy*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales, p. 212.
- Vela, J. (2007). “Los retos de la nueva universidad cubana”, Congreso de Pedagogía.